

A (trans) formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis¹

Kleber Aparecido da Silva

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, Brasil

Resumo: A literatura científica em estudos da linguagem tem focalizado na pesquisa empírica e com grande vivacidade o construto de competências do professor, de uma maneira geral (PERRENOUD, 2000), e do professor de língua estrangeira (SILVA, 2008; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2007; GARBUIO, 2005; KLAUS, 2005; BASSO, 2001; TEIXEIRA DA SILVA, 2000; ALVARENGA, 1999; ALMEIDA FILHO, 1999; entre outros). Neste artigo, propomos delinear as competências desejáveis de um professor de LE tendo como norte a teoria de gêneros, por entendermos que ela oferece diretrizes para que o processo de ensino e aprendizagem de línguas ocorra de maneira eficaz. Para tal intento, na primeira parte, apresentaremos breves considerações sobre a teoria da enunciação (BAKHTIN, 1953/1979), tecendo, também, comentários sobre a teoria sócio-histórica (VYGOTSKY, 1978), uma vez que, ambas dialogam de forma harmônica. A seguir, discutiremos, de forma sucinta, o conceito de *competência* na perspectiva de diversos estudiosos da linguagem (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1982; BACHMAN, 1990; CELCE-MURCIA, 1995; ALMEIDA FILHO, 1993; entre outros), apresentando, por sua vez, as competências desejáveis do citado profissional. Na terceira e última parte, discutiremos quais são as competências necessárias e como o curso de formação inicial de professores poderia desenvolvê-las através da teoria de gêneros (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929; BAKHTIN, 1953/1979; SCHNEUWLY et al. 2004; ROJO, 2005; dentre outros).

Palavras-chave: Gêneros do Discurso; Formação de Professores; Teoria dos gêneros; competências.

¹ Agradeço imensamente à prof.^a dr.^a Roxane H. Rojo da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a prof.^a dr.^a Maria Helena Vieira-Abrahão, da Universidade Estadual Paulista (UNESP - São José do Rio Preto), pelas valiosas contribuições ao texto produzido. As falhas remanescentes permanecem sob minha inteira responsabilidade.

Abstract: As far as Language Studies is concerned, there has been an increasing interest in the study of the desirable competences of a language teacher/professor (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2007; KLAUS, 2005; BASSO, 2001; TEIXEIRA DA SILVA, 2000; ALVARENGA, 1999; ALMEIDA FILHO, 1999; among others). It has equally been subject of research work the concept of discourse genres (BAKHTIN, 1953) related to the process of language teaching and learning (ROJO, 2005). This article aims to discuss the importance of the development of certain competences so that the language professional can effectively play his/her role as an educator and foreign language teacher/professor. The focus of the present work is also to build a link between the building of competences in the Teacher Education area and the theory of genres. The theoretical background is based upon the concept of competence by Hymes (1972), Canale; Swain (1980), Canale (1982), Bachman (1990), Celce-Murcia, (1995) and Almeida Filho (1993) as well as upon a discursive approach to language (BAKHTIN, 1929) and the concept of discursive genre (BAKHTIN, 1953).

Keywords: Discourse Genres; Teacher Education Area; Theory of Genres; Competences.

“O estudo da natureza do enunciado e dos *gêneros do discurso* tem uma importância fundamental para superar as noções simplificadas acerca da vida verbal, a que chama “Fluxo Verbal”, a comunicação, etc, noções estas que ainda persistem em nossa ciência da linguagem. Irei mais longe: o estudo do enunciado, em sua qualidade de unidade real da comunicação verbal, também deve permitir *compreender melhor a natureza das unidades da língua* (da língua como sistema): as palavras e as orações”.

(BAKHTIN, 1979, ênfase adicionada)

INTRODUÇÃO

As teorias de gêneros (de textos/do discurso) têm despertado crescente interesse em inúmeros pesquisadores, tanto no contexto brasileiro (ROJO, 2009, 2005; ARAÚJO, 2007; MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005) quanto no exterior (BAZERMAN; BONINI; FIGUEIREDO, 2009). Recontextualizando o referido conceito para uso na Linguística Aplicada (doravante LA), Rojo (2005, p. 184) apresenta em seu artigo um levantamento – “restrito a uma instituição”, das pesquisas realizadas na LA que tiveram como arcabouço teórico os pressupostos teóricos advindos da teoria de gêneros de extração francófona. Segundo a referida autora, os trabalhos científicos que tiveram como cerne de investigação a teoria de gêneros iniciam-se a partir de

1995/1996. Em outras palavras, este é ainda um tema bastante recente.

Entretanto, em nossa acepção, esta é uma temática que têm contribuído expressivamente para a (re) construção de encaminhamentos que possibilitem tornar o processo de ensino-aprendizagem de línguas, como também o processo de (trans) formação de professores nesta área, mais significativo e efetivo. Tal fato é decorrente de os gêneros discursivos estarem intrinsecamente relacionados a uma visão enunciativa de linguagem e, assim, à concepção da mesma como prática social, ou seja, como a (re) construção de sentidos historicamente situados. Tais embasamentos nos levam a trabalhar com práticas pedagógicas nas quais e para as quais o domínio sócio-cultural seja primário, possibilitando o trabalho com o caráter ideológico da linguagem e nos distanciando, portanto, de ações calcadas em visões reducionistas da mesma.

Da mesma forma, os estudos sobre as competências do professor de LE têm sido alvo da atenção de inúmeros estudiosos da LA (SILVA, 2008; ALMEIDA FILHO, 2006, 2004; GARBUIO, 2005; KLAUS, 2005; BANDEIRA, 2003; BASSO, 2001; SILVA, 2000; ALVARENGA, 1999; entre outros). Fazendo uma retrospectiva histórica dos estudos sobre competências e saberes realizados nas diferentes áreas do conhecimento, percebemos que grande parte dos trabalhos busca levantar as características do “bom professor” por meio de conceitos/valores como melhor e pior. Hoje, porém, os estudos que investigam este importante conceito na LA procuram entendê-lo num nível mais abrangente.

É interessante também pontuar que vários teóricos (ROCHA, 2006; SILVA; ROCHA, 2006; CRISTÓVÃO, 2005; BARBOSA, 2001; entre outros) têm buscado um diálogo entre vertentes pautadas pela visão da linguagem como discurso e áreas que trabalham com o conceito de competência, desvinculando o mesmo da noção chomskiana do termo. Neste sentido, buscamos neste artigo articular os princípios norteadores da “Teoria de Gêneros” como diretrizes para o processo de (trans) formação inicial de professores de línguas com o desenvolvimento de um conjunto de competências desejáveis ao professor atuante neste cenário, a fim de levá-lo a sensibilizar-se “às diferenças enunciativas”, tornando-o capaz de “realizar práticas de mediação sócio-cultural” em sala de aula (SERRANI, 2005, p.15).

Para tanto, primeiramente, iremos apresentar os referenciais teóricos acerca dos conceitos de competência, linguagem e discurso, quando destacaremos a importância do trabalho com gêneros discursivos. Em seguida, discutiremos a formação do professor de línguas. Na parte que segue, o conceito de recontextualização será abordado, sendo o trabalho finalizado com a apresentação das citadas proposições.

A (trans) formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis

A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA E O CONCEITO DE GÊNERO: BREVES REFLEXÕES TERMINOLÓGICAS E CONCEITUAIS

De acordo com Rego (2004), a Teoria Histórico-Cultural elaborada por Vygotsky é também conhecida como sócio-histórica ou como abordagem sócio-interacionista. A referida autora (2004, p. 38) prossegue descrevendo que o objetivo central do pensamento vygotskiano é:

Kleber
Aparecido
da Silva

Caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.

262

Freitas (2002) assevera que Vygotsky busca superar os reducionismos impostos à Psicologia pelas visões subjetivista e objetivista, através do pensamento dialético. Ao pensar o sujeito como indivíduo que se constitui na relação social, o autor afirma que os processos mentais superiores² têm sua origem nos processos sociais e considera que os mesmos podem somente ser compreendidos através da mediação de instrumentos e signos. Dentro dessa perspectiva, a consciência define-se como sendo tanto a fonte dos signos, como seu resultado. Por meio desses princípios, de acordo com Freitas (2002, p.89), Vygotsky elabora os *fundamentos do sócio-interacionismo*.

A concepção instrumental de Vygotsky (1998, 2001), que vê os signos como sendo a única maneira apropriada de se estudar a consciência humana, está, contudo, indissolivelmente ligada à idéia da gênese histórico-cultural das funções superiores, ou seja, da gênese social do indivíduo. Para o autor, a consciência e as funções mentais superiores têm primeiramente sua origem no espaço exterior, através de sua relação com os objetos e com as pessoas (nível interpsicológico) em um contexto sócio-histórico e cultural específico. Posteriormente, o desenvolvimento ocorre no interior do indivíduo (nível intrapsicológico). É interessante ressaltarmos que Vygotsky (1984/1998) chama de internalização a reconstrução

2 Segundo Vygotsky (1998, 2001) os Processos ou Funções Mentais Superiores, também chamados Processos Psicológicos Superiores, são aqueles que envolvem desenvolvimento cognitivo, tais como, memorizar, planejar, inferir, entre outros. Por sua vez, as Funções Mentais Inferiores, ou Processos Psicológicos Elementares, são aqueles representados pelo comportamento prático da criança ou dos animais, ou seja, os dependentes do contexto social imediato e não associados à regulação voluntária ou consciente.

interna, mediada pela linguagem, da realidade ou atividade exterior.

Brumfit (1995) resume a teoria proposta por Vygotsky, asseverando que os processos mentais superiores são *culturalmente* formados por meio da interação social. Wood (1998, p.11) afirma que o embasamento de Vygotsky na Biologia e nas Ciências Naturais, ao formular sua teoria, permitiu que o autor tivesse como foco primário a *compreensão da natureza, da evolução e da transmissão da cultura humana*. De acordo com Lantolf (2001), o conceito mais importante para a Teoria Sócio-Histórica (a qual o autor denomina Teoria Sócio-cultural, ao relacioná-la ao ensino-aprendizagem de L2/LE) é o de que a mente humana é mediada. Conforme explicita Lantolf (2001), para Vygotsky, o indivíduo não age diretamente sobre o mundo físico, fazendo-se valer de instrumentos ou da atividade para transformá-lo.

Visando a regular e alterar a natureza da relação que temos com os outros, como também com o nosso próprio eu, segundo a teoria sócio-cultural, nós lançamos mão de ferramentas simbólicas e de signos. É importante colocar que tanto as ferramentas simbólicas (psicológicas), quanto as físicas, são artefatos criados pela(s) cultura(s) humana(s), os quais estão em constante transformação. Considerando-se que tais artefatos são herdados historicamente, Lantolf (2001) pontua que, na concepção vygotskiana, a única abordagem possível em relação às funções mentais superiores é a que se embasa na história e na cultura do indivíduo.

De acordo com Vygotsky (1998, 2001), o desenvolvimento cultural da criança transcorre sob condições de mudanças dinâmicas no organismo, sobrepondo-se aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da mesma, os quais são definidos pelo autor como desenvolvimento natural. Isso significa que, no domínio ontogenético, a linha cultural relaciona-se com os processos de apropriação e instrumentos que a cultura do indivíduo dispõe. Dentro da teoria proposta por Vygotsky, o crescimento da criança implica, portanto, uma fusão de dois planos de desenvolvimento, o cultural e o natural, sendo que as duas linhas penetram uma na outra, originando um único plano de formação sócio-biológica da personalidade da criança. É mediante a importância central da cultura no desenvolvimento do indivíduo que essa *abordagem cultural, integrativa, social, semiótica e psicológica*, pode também ser denominada “Teoria Sócio-Histórico-Cultural” (FREITAS, 2002, p. 91).

Esclarecemos, nesse momento, que defendemos a concepção de Vygotsky (1984/1998, 2001) e de Bakhtin (1979/2003, 2004) sobre a linguagem por entendermos que, para ambos os autores, *a significação é concebida como a produção material, de natureza social, de signos e sentidos*, conforme pontuam Smolka e Laplane (2005, p.79). Nesse sentido, as autoras prosse-

A (trans) formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis

guem enfatizando que Vygotsky compartilha com Bakhtin a idéia de que a palavra, enquanto signo, resulta na interação de pelo menos dois indivíduos e que, na qualidade de *signo produzido e resultante da (inter)ação, a palavra opera transformações na própria atividade*.

Salientamos que a visão vygotiskiana de linguagem reforça a idéia de que a mesma é culturalmente constituída, conceito central para o ensino de línguas. Bakhtin (1929/2004), por sua vez, ressalta o caráter ideológico do signo, o que converge com a importância de desenvolvermos por meio do ensino, uma postura consciente e crítica em relação à linguagem e à sociedade.

Traçamos nesta seção um paralelo entre as idéias dos referidos autores, apresentando de forma breve as noções de Bakhtin (1979/2003) acerca dos gêneros do discurso. Fazemos isto por ser este um conceito de importância primária em sua teoria e por entendermos que o mesmo envolve a idéia de prática da linguagem em contextos socialmente e historicamente constituídos, o que se alinha à nossa concepção de que as práticas envolvendo o uso da língua devem estar voltadas para a (re) construção de sentidos de forma natural e significativa, condizentes com a maneira em que a linguagem é usada na interação social real.

É pertinente que explicitemos a fundamentação materialista dialética dos postulados vygotiskianos. Segundo o referido autor (Vygotsky, 1984/1998, 2001), o desenvolvimento humano³ tem um suporte biológico, à medida que se origina da atividade cerebral. Porém, segundo sua teoria, o cérebro não é visto como um sistema fixo e imutável, mas como um sistema que se apresenta em constante transformação e que, portanto, *tem suas estruturas e modos de funcionamento moldados ao longo da história da espécie humana e do desenvolvimento individual*, conforme assevera Oliveira (2005, p. 9).

A autora prossegue enfatizando que o ser humano, dentro de concepções vygotiskianas, evolui de biológico em histórico num processo em que a cultura assume função essencial. Ao propor sua teoria, Vygotsky (1984/1998, 2001) afirma que as atividades humanas ocorrem em um contexto culturalmente organizado, o qual é mediado pela linguagem e por outros sistemas simbólicos. Segundo Freitas (2002, p. 92), *a linguagem foi uma preocupação central para Vygotsky*, sendo a mesma entendida em seu

3 Segundo Vygotsky (1998, 2001) podemos enfocar de duas maneiras o desenvolvimento humano. Podemos nos voltar para a Filogênese e focar o desenvolvimento histórico da espécie, do grupo cultural. Podemos, ainda, focar a Ontogênese, voltando-nos ao desenvolvimento histórico do indivíduo, marcado pelas experiências vividas por cada ser humano dentro de seu grupo.

aspecto funcional e psicológico e não como um sistema linguístico de estrutura abstrata.

Alanen (2003, p.58) acrescenta que, além de ser uma ferramenta psicológica, a linguagem, para Vygotsky, é também uma ferramenta cultural. A autora pontua que dentro do pensamento vygotkiano, falar é mais que a representação de idéias, à medida que a fala não se resume em estabelecer idéias que existem na mente e que aguardam para serem expressas em palavras. Enquanto falamos, segundo a autora, estamos, ao mesmo tempo, modelando nossas idéias e (re) construindo nosso conhecimento. Dessa forma a linguagem torna-se interna e externa, tendo sua origem na relação entre o individual e o coletivo.

Segundo Freitas (2002, p. 157-158), Vygotsky e Bakhtin *assemelham-se em muitos aspectos*, estando, para ambos os autores, o sujeito e o outro, sempre presentes *na linguagem, no diálogo, na interação*. A autora prossegue afirmando que tanto Vygotsky quanto Bakhtin entendem a consciência e o pensamento como algo que se forma na interação, dentro da qual o outro assume um papel fundamental. De acordo com Alanen (2003, p.58), as idéias de Bakhtin (1981, 1986) exerceram grande influência na maneira como a linguagem é concebida dentro de abordagens socioculturais.

Freitas (2002) igualmente destaca que tanto Vygotsky quanto Bakhtin consideram a linguagem como essencial para a constituição do indivíduo, uma vez que a mesma é o instrumento responsável pela formação de seu pensamento. Vygotsky (1984/1998, 2001) concebe a expansão da experiência individual como uma decorrência da apropriação da experiência social pela mediação da linguagem.

Bakhtin (1929/2004), por sua vez, entende a linguagem como produção de sentidos e compreende a ideologia como um espaço de contradição e como uma forma de representação do real, sendo o dialogismo uma das premissas básicas do seu pensamento em relação à mesma. Para o autor, o homem inexistente fora de seu contexto sócio-histórico e a linguagem, portanto, não pode ser entendida sem que esteja inserida na esfera social. Segundo Bakhtin (1929/2004, p.32), o ser humano nasce em um meio semiótico, construindo sua consciência em um *universo de signos*, os quais são ideológicos em sua essência.

Nesse sentido, Freitas (2002, p. 134) ressalta que o autor “via a linguagem numa perspectiva de totalidade, integrada à vida humana” e que toda comunicação é produzida, portanto, entre duas (ou mais) pessoas socialmente (e reforçamos, culturalmente) organizadas. O que importa, dessa forma, não é a presença física do outro, mas a pressuposição de sua existência. Para Bakhtin toda a enunciação é, assim, um diálogo.

A (trans) formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis

Dessa forma, na concepção bakhtiniana o desenvolvimento da linguagem é uma questão de apropriação das palavras do outro. Aliado ao conceito de apropriação, o dialogismo permeia o entendimento bakhtiniano da linguagem, uma vez que, segundo Silva (1997, p. 40), para o referido autor, *não pode haver enunciado isolado*. O falante, na qualidade de sujeito inserido em um determinado contexto social e histórico, apropria-se das vozes dos outros e as faz suas, fazendo uso das mesmas de acordo com propósitos próprios. Dessa forma, dentro da perspectiva de Bakhtin (1979/2003), por estarmos continuamente internalizando e revozeando os enunciados do(s) outro(s), a linguagem apresenta um caráter heteroglósico e dialógico, conforme bem salienta Szundy (2005).

Para Bakhtin (1979/2003, p.262), as palavras só têm sentido dentro de um contexto social específico, ou seja, dentro de um determinado *campo de comunicação*. Propondo uma visão enunciativa ou discursiva da linguagem, Bakhtin (1979/2003, p.262) denomina como *gêneros do discurso* os *tipos relativamente estáveis de enunciados* elaborados nesses campos.

A esse respeito, Bazerman (2005, p. 28-31) ressalta que, em situações de interação social, tendemos a seguir *padrões comunicativos* com os quais as pessoas estão familiarizadas. Essas *formas de comunicação reconhecíveis*, que *constituem o modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais*, podem ser chamadas de *gêneros*. O autor (2005, p. 31) prossegue afirmando que: “Os gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos prático”.

Chamamos a atenção para o fato de que os gêneros são flexíveis e estão em constante mudança, uma vez que o *conhecimento comum muda com o tempo, assim como mudam ... as situações* (BAZERMAN, 2005, p.31). A intensa variação das atividades humanas faz com que seja também imensa a heterogeneidade dos gêneros do discurso. Bakhtin (1979/2003) os classifica em gêneros primários, os quais se encontram mais ligados às esferas sociais cotidianas de relação humana, e gêneros secundários, relacionados a circunstâncias mais complexas de interação social.

Para Schneuwly (2004, p. 23-28), o *gênero é um (mega) instrumento*, pois encontra-se *entre o indivíduo e a situação na qual ele age*, determinando seu comportamento e guiando-o dentro da situação na qual ele deve agir. Para que os gêneros possam ser mediadores e transformadores das atividades, provocando novos conhecimentos, eles precisam ser primeiramente apropriados pelo sujeito. Alinhando-se à visão de Vygotsky (1984/1998, 2001) de que a construção do conhecimento ocorre na relação dinâmica entre conceitos espontâneos e científicos, Bakhtin (1979/2003, p.263) assevera

que os *gêneros discursivos primários* (simples) integram os *secundários* (complexos), o que, por sua vez, significa que o desenvolvimento se dá por continuidade e ruptura entre os mesmos, em um processo de *desenvolvimento e reestruturação do sistema de produção da linguagem* (SCHNEUWLY, 2004, p.29).

De acordo com Bakhtin (1979/2003, p.261), o *emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos)*, ou seja, por meio dos gêneros do discurso. Para nosso estudo esse conceito é importante por entendermos que o aprendiz deve, assim, apropriar-se dos gêneros a fim de ser capaz de agir em situações reais e propostas de interação social. À medida que os gêneros primários são precursores de todos os outros gêneros (BAKHTIN, 1979/2003), entendemos que, em situação escolar, o aprendiz deve utilizar-se dos gêneros primários para se apropriar dos secundários, os quais acontecem em situações de comunicação cultural relativamente mais evoluída. Uma vez explicitada a visão de linguagem que embasa este estudo, passamos a seguir para a apresentação de alguns outros conceitos que são pertinentes a este trabalho.

A (trans) formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis

267

COMPETÊNCIA, LINGUAGEM E DISCURSO

A importância de tratarmos dos conceitos de *competência, habilidade, conhecimento e capacidade* neste trabalho origina-se da relevância dos mesmos para a delimitação dos objetivos que norteiam um determinado ensino. É a partir da definição das competências, conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidas no processo educativo, que podemos delimitar ações que venham a concretizar os objetivos propostos para o mesmo.

Dentro desse contexto, o conceito de *competência* assume central importância. Neste estudo, o mesmo é entendido como a capacidade de saber fazer, ser capaz de agir em determinadas situações, fazendo uso de conhecimentos construídos (BASSO, 2001). Segundo Perrenoud (2001), a competência pode ser concebida como a capacidade do indivíduo de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, sem, contudo, limitar-se a eles. O autor assevera, ainda, que a competência é a faculdade de mobilizar recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações.

Perrenoud (2001, p.148) prossegue afirmando que podemos definir *saberes* como “o conjunto de conhecimentos que apresentam certa unidade em virtude de suas fontes e objetivos”, sendo que os mesmos, conforme apontam Sadalla et al. (2002), podem reunir-se segundo diferentes categorias e tipologias, tais como saberes científicos, eruditos, do senso co-

mum, da experiência, entre outros. É importante ressaltar que o professor se apropria dos saberes de “forma única e subjetiva”, sendo os mesmos “construídos e desconstruídos na prática” (SADALLA et al., 2002, p. 59).

De acordo com Sadalla et al. (2002, p. 61), é exatamente o caráter reflexivo que possibilita uma relação adequada entre saberes e competências, uma vez que na ausência da reflexão, tais conceitos estariam relacionados a habilidades pura e meramente técnicas. Conforme já explicitado, Perrenoud (2000, p. 15) afirma que competência é “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Deste modo, segundo Sadalla et al. (2002, p. 61), podemos entender a competência (do professor) não como um saber ou atitude, mas sim como “a capacidade de mobilizar determinados saberes, atitudes e esquemas de pensamento, como recursos para agir numa determinada situação, adaptando-se da melhor maneira a ela”.

Dentro desta perspectiva, entendemos que a competência não pode ser relacionada à imitação de modelos ou ao acúmulo de conhecimentos, uma vez que ela envolve a ação de resolver problemas e, portanto, fazer escolhas, apoiando-se em conhecimentos já construídos, ao mesmo tempo em que se buscam e se constroem novos conhecimentos. É pertinente ressaltar que, na medida em que pressupõe a construção de saberes e a existência de aprendizagens para que se possa identificar e encontrar conhecimentos pertinentes a uma dada situação (BARBOSA, 2001), o conceito de competência abarca a mobilização de conteúdos.

Contudo, é relevante salientarmos que as competências não são conteúdos conhecimentos em si, sendo este o ponto que distingue uma abordagem embasada na construção de competências de uma abordagem essencialmente cognitivista, centrada unicamente na “ampliação de conhecimentos e distinção de conteúdos” (BARBOSA, 2001, p.102). Ao propor o conceito, Perrenoud (1999) advoga nessa direção, enfatizando que a apropriação de uma competência é mais que a simples internalização de conteúdos factuais ou conceituais e que a mobilização de saberes não deve ser confundida com conhecimento acumulado.

O processo educativo, destaca o autor, envolve tempo de trabalho e reflexão, o que, por sua vez, implica a construção de conhecimento através da ação e menor ênfase nos conteúdos (formais). Conforme salienta Barbosa (2001, p.104), para Perrenoud (1999), ao construirmos o processo de ensino-aprendizagem, “há algo mais em jogo, para além de conteúdos na realização de ações – sejam elas verbais ou não”.

Dessa forma, a ênfase recai na importância do ensino como promotor do desenvolvimento integral do aluno e na relevância das relações sociais

no processo de construção do conhecimento. Dentro desta perspectiva, entendemos ser o conceito de competência compatível com a visão de ensino-aprendizagem como co-construção de conhecimentos (VYGOTSKY, 1978), uma vez que, distante de abordagens assimilativas e conteudistas (gramaticalistas), “ele traz em si uma referência a situações práticas e sociais” (BARBOSA, 2001, p.102).

Perrenoud (2001) enfatiza, ainda, que a associação entre as idéias de competência e de mobilização de saberes está intimamente ligada à construção da cidadania e da postura crítica do indivíduo. A este respeito, Barbosa (2001, p.101) argumenta que o que sustenta uma abordagem apoiada no conceito de competências é, também, a aceção de que abordagens tradicionais, calcadas no acúmulo de informações, não preparam o indivíduo “para que ele possa ter igualdade de oportunidades no mundo atual” ou tampouco são capazes de promover a reflexão através do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Cristovão (2005, p.106), os sentidos dos conceitos de *competência*, *capacidades*, *habilidades* e *conhecimentos* “são muito próximos”, que nos leva a compreender que o entendimento desses termos depende do posicionamento teórico e, conseqüentemente, da visão dos autores que os utilizam para tecerem considerações sobre o processo educativo. Barbosa (2001) também argumenta nesse sentido, enfatizando que a noção de competência, assim como outras terminologias, a saber, habilidades, capacidades, estratégias, dentre outras, são complexas, podendo ser, na maioria das vezes, problemáticas. Na aceção da autora, isto pode ocorrer porque esses conceitos mostram-se inespecíficos e insuficientes ou, ainda, porque carregam traços de perspectivas teóricas distintas.

Ressaltamos que, para Bronckart (1999), na área da Didática de Línguas, por exemplo, o conceito de *competência* deve ser abandonado em favor do conceito de *capacidade*. De acordo com Cristovão (2005, p.107), os autores citados, ao fazerem “uma retrospectiva histórica das concepções de *competência* desde o século XV”, entendem que o referido conceito carrega, ainda, conotações que acentuam concepções inatistas em relação à aquisição da linguagem. Explicar que é por ter como origem a noção de competência comunicativa (Hymes) que dialoga com Chomsky.

A autora acrescenta que, na aceção de Bronckart (1999), o termo *capacidade*, por sua vez, “estaria relacionado com a dimensão da aprendizagem, exigindo do sujeito sua participação prática no processo” (CRISTOVÃO, 2005, p.108). Esse posicionamento, contudo, encontra-se em conflito com o pensamento de outros teóricos da área (SILVA, 2008; BASSO, 2001; BARBOSA, 2001; ALMEIDA FILHO, 1999; entre outros), os quais fazem uso do

A (trans) formação
inicial do professor
de línguas:
investigando a
possível relação
entre as teorias
dos gêneros e as
competências
desejáveis

termo *competência* em seus trabalhos, distanciando-se de postulações de cunho chomskiano.

No entanto, não nos interessa, neste artigo, aprofundar as questões terminológicas desses conceitos. Privilegiamos, aqui, a noção de *competência* defendida por Silva (2008), Almeida Filho (1999) e Basso (2001), entendendo o termo *capacidades* como direta e intrinsecamente relacionado ao primeiro. Convergimos, portanto, com Cristovão (2005, p.107) a este respeito, uma vez que a citada autora afirma que podemos “perceber uma relação bastante direta entre capacidade e competência, capacidade e habilidade”, na medida em que, ao serem abordados na Educação (PERRENOUD, 2001, 2000, 1999) ou na LA (SILVA, 2008; ALMEIDA FILHO, 1993, entre outros), geralmente “um conceito é usado para explicar o outro”.

Assim, é importante ressaltar que, em nosso estudo, ancorando-nos em Barbosa (2001) e Cristovão (2005), fazemos uso de ambos os termos indistintamente, abordando-os como algo construído através das interações sociais e mobilizado “por redes advindas da apropriação de práticas sociais, discursos e conhecimentos” (BARBOSA, 2001, p. 105). Dessa forma, nosso foco, ao nos referirmos a tais conceitos, distancia-se dos conflitos terminológicos e recai na importância dos mesmos em relação à construção de objetivos para o ensino de línguas, os quais, por sua vez, devem estar, em nosso contexto, vinculados à acepção vygotskiana de que “é na ação conjunta que a linguagem se torna significativa” (MIRANDA, 2005, p. 15) e na relevância da cultura para o processo.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM PROCESSO DE (RE) CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Neste estudo o conceito de competências é entendido como a capacidade de saber fazer, ser capaz de agir em determinadas situações, fazendo uso de conhecimentos (re) construídos (BASSO, 2001). Segundo Perrenoud (2001), a competência pode ser concebida como a capacidade do indivíduo de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, sem, contudo, limitar-se a eles. O autor assevera, ainda, que a competência é a faculdade de mobilizar recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações.

O conceito de *competência comunicativa*, por sua vez, tem como gênese os estudos de Hymes (1972) em reação a visão de *competência linguística* (ou gramatical) altamente teórica de Chomsky (1965), por acreditar que uma

teoria linguística deveria ser vista como parte de uma teoria mais abrangente e realista. Segundo Basso (2001, p.95),

este conceito vem apresentar e/ou explicitar o papel das regras sociais e funcionais que governam uma língua que capacitam os interlocutores a enviar e interpretar mensagem, negociar os diversos sentidos interpessoalmente dentro de contextos específicos.

Hymes (1972) aponta para a importância de se considerar além da competência gramatical, as regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis, pontuando que o ensino de línguas deve abranger muito mais do que habilidades gramaticais.

A década de 70, segundo Brown (1994, p.227), serviu para *acentuar a diferença* entre conhecimento *sobre* as formas da língua e conhecimento que capacita uma pessoa a se comunicar de maneira funcional e adequada, ou seja, a competência linguística e competência comunicativa. Já na década de 80, este paradigma dicotômico dá mostras de expansão por meio de Canale e Swain (1980), que propõem a introdução da competência estratégica às demais. Para os referidos autores, a competência comunicativa se divide em três dimensões: competência gramatical, sociolinguística e estratégica.

A competência gramatical (também conhecida como competência linguística) trabalha com o desenvolvimento do código linguístico; é o domínio do sistema abstrato da língua-alvo e encontra-se estritamente ligado ao nível da sentença, implicando no conhecimento da sintaxe, morfologia e da fonologia da LE. A competência sociolinguística implica no domínio das regras socioculturais da língua e do discurso, requerendo, portanto, o conhecimento do contexto social no qual a língua é usada e da cultura dos falantes daquela língua. E a competência estratégica, por sua vez, engloba as estratégias utilizadas para compensar a falta ou o não domínio pleno do código linguístico em questão.

Canale (1982) expande o modelo proposto por Canale e Swain (1980) e subdivide a competência sociolinguística em competência discursiva e sociolinguística. O referido autor entende por competência discursiva aquele componente ligado diretamente ao gramatical, com a diferença de que, neste nível, o aprendiz extrapolaria o nível da sentença para alcançar o discurso, isto é, para buscar a coerência e coesão além da frase, em parágrafos ou textos propriamente ditos.

A competência estratégica, conforme enfatizado por Basso (2001), tem ocupado lugar de destaque no entendimento do que seja a competência co-

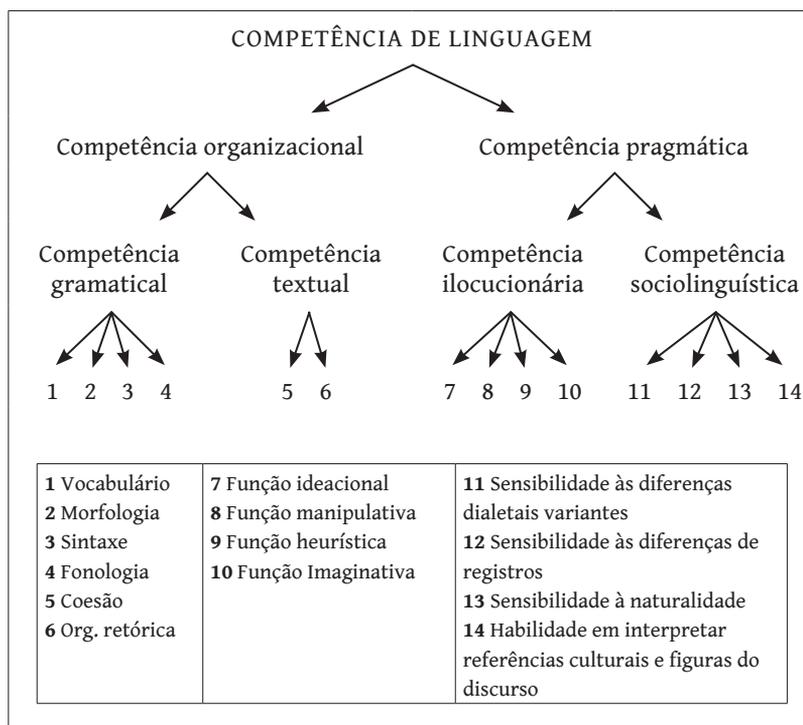
A (trans) formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis

municativa. Canale (1982) a coloca atendendo a dois objetivos: compensar os problemas advindos pela falta de domínio da língua-alvo e para sustentar ou manter a comunicação durante a interação. Segundo os pesquisadores, ela proporciona maneira de se alcançar os objetivos comunicativos.

A década de 90 trouxe algumas inovações para o conceito de competência comunicativa. Destacam-se aqui os modelos de Bachman (1990), Almeida Filho (1993) e de Celce-Murcia (1995) que serão discutidos a seguir.

Bachman (1990, p. 87) propõe um modelo denominado de “Competência de Linguagem”, que pode ser visualizado no Quadro 1, extraído de Basso (2001, p.127).

Quadro 1: Competência de Linguagem (BACHMAN, 1990)



Conforme ilustrado, Bachman (1990) coloca as competências gramatical e textual sob a nomenclatura de competência organizacional, englobando todas as possibilidades de se trabalhar com as formas, com o sistema abstrato da língua. A competência pragmática⁴ desdobra-se em competência ilocucionária e competência sociolinguística, esta envolven-

4 Neste texto usaremos o conceito “competência pragmática” como sinônimo para “competência sociolinguística”.

do os aspectos de polidez, formalidade, metáforas, registros e outros aspectos relativos à cultura.

Coerente com a tendência atual de se considerar a competência estratégica como fundamental para a habilidade linguístico-comunicativa, Bachman (1990) a coloca como um elemento à parte, atribuindo-lhe a função decisiva na produção e recepção do discurso. De acordo com Celce-Murcia (1995), os modelos de Bachman (1990) são modelos hierárquicos que foram desenvolvidos com o propósito de pesquisa na área de avaliação, muito mais do que para sua aplicação e uso no ensino de línguas. Na tentativa de propor um modelo de competência comunicativa para o ensino de línguas, a autora propõe um desdobramento do modelo de Canale, o qual considera mais interativo e dinâmico.

Em seu modelo, a autora redefine os componentes, definindo-os como: competência discursiva, linguística, formulaica, sócio-cultural, paralinguística e estratégica. A competência discursiva, segundo Celce-Murcia (1995), é a competência central – o discurso. Nela os demais componentes se encontram e se realizam. É onde se fundem as estratégias descendentes ou *top-down* (intenções, conhecimento prévio) e as ascendentes ou *bottom-up* (léxico, recursos coesivos, etc.). Se a interação entre essas estratégias for bem sucedida, o aluno produzirá coerentemente um texto oral ou escrito.

A competência linguística é a competência relativa ao sistema abstrato da língua. Tal competência abarca os elementos básicos necessários para realizar a comunicação oral e/ou escrita. A competência formulaica, por sua vez, compreende o uso de padrões de sentenças, palavras ou de estruturas discretas, incluindo os clichês, palavras multifuncionais, frases lexicais associadas aos atos de fala. Essas duas últimas competências (linguística e formulaica) permitem ao usuário colocar seu intuito comunicativo em coerência com o código linguístico.

A competência sócio-cultural representa o que o aprendiz sabe da cultura-alvo, permitindo-lhe compreender e participar de um evento comunicativo. Assim, mesmo sem adotar os valores, as convenções da cultura-alvo, esta competência capacita-o a tornar a comunicação possível. A competência paralinguística envolve os aspectos não verbais usados na interação face-a-face, gestos, expressões faciais e corporais, distância, silêncio que facilitam a compreensão. A competência estratégica permeia todas as demais competências para compensar os problemas da não compreensão. Essa competência compreende as estratégias e procedimentos relevantes a aprendizagem de línguas, ao processamento linguístico e a produção linguística. A Figura 1 apresenta o modelo de competências proposto por Celce-Murcia (1995).

A (trans) formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis

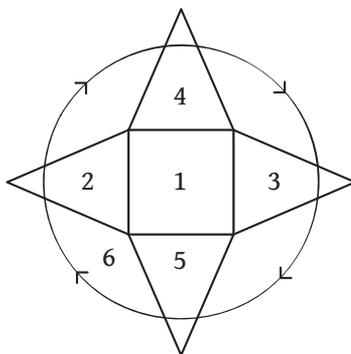


Figura 1: As competências segundo Celce-Murcia (1995)

Comparando os modelos de Celce-Murcia (1995) e de Bachman (1990), podemos observar uma sensível diferença no que se refere à competência discursiva. Além deste aspecto, se compararmos os modelos de competência comunicativa de Canale e Swain (1980), Canale (1982), Bachman (1990) e Celce-Murcia (1995), constataremos que essas propostas refletem diferentes visões do sociocultural em relação a linguagem.

DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR NO CURSO DE LETRAS POR MEIO DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Nesse trabalho, tomaremos como referencial o proposto por Almeida Filho (2006, 2004, 1993), o qual evidencia as competências que consideramos desejáveis ao profissional atuante no processo de ensino e aprendizagem de línguas, conforme ilustrado na Figura 2.

Segundo Almeida Filho (2006, 2004, 1993), quando um professor se coloca no lugar e momento de ensinar, um feixe ou “aglomerado de conhecimentos informais anteriormente construído”, o qual abarca desde percepções, intuições, memórias, sacadas, imagens e crenças⁵ até pressupostos teóricos explícitos, tudo sob uma configuração de atitudes, posta-se a serviço desse ensinar, embasando todas as suas tomadas de decisões. A “qualidade, natureza ou textura da ação de ensinar, portanto, vai depender de uma combinação ou nível de uma ou mais de cinco competências básicas”: *linguístico-comunicativa, implícita, teórica, aplicada e profissional*. Segundo Almeida Filho (1993, 2004, 2006), para ensinar, o professor necessita, no mínimo, das *competências linguístico-comunicativa e implícita*.

5 Se o leitor desejar obter maiores informações sobre estas categorias de informalidade, veja os estudos de Bandeira (2003), Silva (2005) e Silva, Rocha e Sandei (2005).

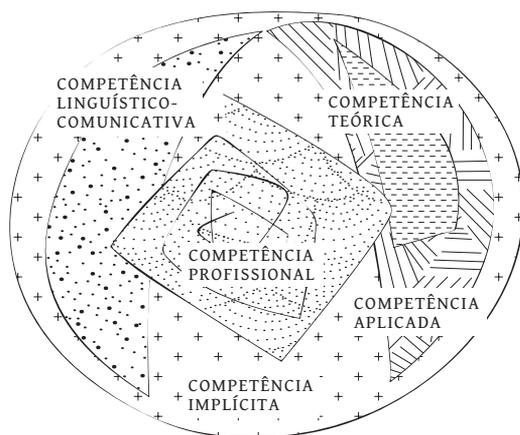


Figura 2: As competências do professor de Língua Estrangeira segundo Almeida Filho (1993, 2004, 2006)

A (trans) formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis

A primeira, a competência linguístico-comunicativa, permitirá ao professor “ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 13). A segunda, a competência implícita, lhe facultará “agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados” (Idem).

Na medida em que o professor avança na sua profissionalização, crescem as chances desse profissional desenvolver *competência teórica* sobre os processos de ensinar e aprender línguas conhecidos em teorizações de autores e pesquisadores. Tal competência “requer que se saiba e se saiba explicar por meio de termos e teorizações explícitas e articuladas como se dá o processo de ensinar e aprender língua(s)” (Idem, p. 13). Essa competência interfaceia com a competência implícita, visando equilibrar o “saber dizer” com o “saber fazer”, desfazendo a dicotomia teoria-prática que sempre nos assombra na profissão. Nessa perspectiva, segundo o citado autor, começa-se fazendo (ensinando e aprendendo) simplesmente e, ao mesmo tempo, gradualmente aprende-se a explicar satisfatoriamente esse processo.

A competência de ensinar que sintetiza essas duas competências é a *competência aplicada*, “um misto de teoria e prática na medida do seu ajuste possível num dado momento” (Idem, ibidem). Para balizar o desenvolvimento parcial de cada competência e sinalizar os horizontes profissionais desejados, insinua-se uma *competência profissional*. Nas palavras de Almeida Filho (Idem, ibidem).

Essa capacidade macro-sistêmica de reconhecer-se profissional, de reconhecer padrões nas redes sociais em que circulam e de buscar

ajuda no aperfeiçoamento constitui o domínio dessa competência consciência de si e das outras.

Com o propósito de atrelar o conceito de competências à visão enunciativa da linguagem buscamos apoio em Schneuwly (2004), principalmente. Conforme o citado autor (p. 28), os gêneros podem ser considerados *mega instrumentos* para situações de ensino e aprendizagem de língua materna. Na medida em que estamos convencidos que os gêneros discursivos podem representar o uso funcional e situado da linguagem, permitindo que a LE seja usada para a interação em situações reais de comunicação, consideramos os mesmos também *megainstrumentos* para o ensino e aprendizagem de línguas. Nesse contexto, entendemos que os gêneros podem orientar o curso de formação (inicial e/ou contínua) de professores, objetivando o desenvolvimento das competências necessárias para que o profissional atue de maneira adequada no processo.

Uma abordagem de ensino norteada pela teoria de gêneros implica inserir os alunos em formação em práticas de linguagem historicamente constituídas, oferecendo oportunidades para que eles possam delas se apropriar. Entendemos que o processo educacional pautado por gêneros é pertinente dentro do contexto em foco, porque gera interações significativas, propicia ação colaborativa e considera capacidades e competências já desenvolvidas para o desenvolvimento de outras.

Dentro dessa perspectiva de ensino, os gêneros são, ao mesmo tempo, objetos de ensino-aprendizagem e o instrumento para que o processo ocorra. O objetivo central é levar o aluno a desenvolver estratégias que possibilitem a apropriação dos gêneros, permitindo que o mesmo aprenda a agir nas diversas situações educacionais, as quais requererem as competências desejáveis aqui propostas. Ao se apropriar dos gêneros primários, o professor de LE terá desenvolvido sua capacidade de agir em situações do cotidiano, tendo, portanto, desenvolvido competências que o capacitem a atuar em *circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea* (idem, p.29). Ao dominar esses gêneros, o professor de LE terá domínio, por exemplo, das situações básicas de comunicação, típicas da sala de aula.

O domínio dos gêneros mais complexos, por sua vez, capacita o professor a dominar situações que constituem *circunstâncias de uma comunicação cultural relativamente mais evoluída* (Idem, ibidem). Isto permite que o mesmo desenvolva competências que o auxiliarão a desenvolver-se profissionalmente, por exemplo, uma vez que ele será capaz de agir em situações que requerem o domínio da língua em práticas sociais mais complexas, tais como ministrar ou atender palestras em eventos científicos, entre outros.

É importante ressaltar ainda que, tendo sua formação orientada por perspectivas vygotskianas e bakhtinianas, o futuro professor de línguas terá oportunidade de construir suas competências, observando “questões de diversidade sócio-cultural no uso da linguagem” (SERRANI, 2005, p. 25). Desta forma, entendemos que nossa proposta alinha-se, também, à idéia de “formação pluralista” (Idem, p.26), a qual visa a propiciar ao (futuro) docente “o acesso a informações sobre correntes conceituais, opções em políticas educativo-culturais e procedimentos práticos”, tornando-o capaz de agir na língua e na cultura-alvo e sensibilizando-o à diversidade cultural e à discursividade, para que o mesmo possa agir de forma plena no ensino de línguas.

A (trans) formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis

IMPLICAÇÕES E AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

277

Conforme Schneuwly (2004, p. 28) apresentado e discutido nas seções anteriores, os gêneros podem ser considerados *mega instrumentos* para situações de ensino e aprendizagem de língua. Na medida em que estamos convencidos que os mesmos podem representar o uso funcional e situado da linguagem, permitindo que a língua seja usada para a interação em situações reais de comunicação, consideramos os mesmos também *mega-instrumentos* para o ensino e aprendizagem de línguas. Dentro desta perspectiva, entendemos que os gêneros podem orientar o curso de formação inicial de professores, objetivando o desenvolvimento das competências necessárias para que o profissional atue de maneira adequada no processo.

Uma abordagem de ensino norteada pela teoria de gêneros implica inserir os alunos em (trans) formação em práticas de linguagem historicamente constituídas, oferecendo oportunidades para que eles possam delas se apropriar. Entendemos que o processo educacional pautado por gêneros é pertinente dentro do contexto em foco, porque gera interações significativas, propicia ação colaborativa e considera capacidades e competências já desenvolvidas para o desenvolvimento de outras (Figura 3).

INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS — AÇÃO COLABORATIVA — CAPACIDADES E COMPETÊNCIAS

Figura 3: Ensino pautado em gêneros

Conforme já apresentado e discutido neste artigo, dentro desta perspectiva de ensino, os gêneros são, ao mesmo tempo, objetos de ensino-aprendizagem e o instrumento para que o processo ocorra eficazmente; além de que objetivará o desenvolvimento das competências necessárias para que o profissional atue de maneira adequada no processo.

Neste artigo foi abordada a importância do conceito de competências para a formação inicial do professor de línguas. Privilegiando uma visão enunciativa da linguagem e uma abordagem sociointeracional da aprendizagem, apresentamos, também, uma proposta que atrela o desenvolvimento das competências desejáveis desse profissional ao conceito de gêneros. Pretendemos, com isso, suscitar o interesse de teóricos e profissionais da área para a vertente da formação de professores de línguas sob diferentes olhares, visando que a mesma continue a desenvolver-se no sentido de buscar, com crescente intensidade, propiciar maneiras efetivas de formar o profissional de LE integralmente.

(...) O propósito da formação docente *não é reduzir a incerteza mediante as rotas que os velhos mapas nos indicam*, mas sim propiciar uma *atitude de busca também fora dos mapas para que seja possível encontrar os lugares procurados*. Não está em nenhum mapa...os lugares verdadeiros, cuja busca nos leva sempre adiante e para o alto, estão em *nossa capacidade de criá-los dentro de nós mesmos e de, especialmente, fazer com que eles façam sentido para os nossos alunos*.
(CELANI, 2004, p. 56, ênfase adicionada)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANEN, R. A Sociocultural Approach to Young Language Learners' Beliefs about Language Learning. In: KALAYA, P. ; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 55-86.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. O professor de língua (s): profissional, reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 7-18, 2004.

_____. Conhecer e desenvolver a competência profissional de professores de língua estrangeira. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, vol. 9, p. 9-20, 2006.

ALVARENGA, M.B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês):** implicações para a formação em serviço. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ARAÚJO, J.C. (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios.** 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language testing.** Oxford: Oxford University Press, 1990.

BAKHTIN, M.V. **The dialogic imagination.** Austin: University of Texas Press, 1981.

_____. **Speech genres & other late essays.** Austin: University of Texas Press, 1986.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1953/1979/2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1929/2004.

BANDEIRA, G.M. **Por que ensino como ensino?** A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

BARBOSA, J.P. **Trabalho com gêneros de discurso:** uma perspectiva para o ensino de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BASSO, E.A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira:** entre o real e o ideal um curso de Letras em Estudo. Tese (Doutorado em linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.

A (trans) formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis

279

_____.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Orgs.). **Genre in a changing world**. 1. ed. Fort Collins: The WAC Clearinghouse, 2009.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BROWN, H.D. **Principles of language learning and teaching**. 2. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1994.

*Kleber
Aparecido
da Silva*

BRUMFIT, C. Introduction: teaching English to children. In: BRUMFIT, C. MOON, J.; TONGUE, R. (Eds.). **Teaching English to children**. Longman, 1995. p. 4-8.

280

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. (Eds.). **Language and communication**. Londres: Longman, 1982. p. 2-27.

_____.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CELANI, M.A.A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). **A formação do professor como profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 37-58.

CELCE-MURCIA, M. The elaboration of sociolinguistic competence: implications for teacher education. In: ALATIS, J.; STRAEHLE, C.; GALLENBERGER, B.; RONKIN, M. (Eds.). **Linguistics and the education of language teachers: ethnolinguistics, psycholinguistics and sociolinguistics aspects – Georgetown University round table on language and linguistics**. Georgetown University Press, 1995, p. 698-710.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V.L. (Orgs). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto: HN, 2007.

CRISTOVÃO, V.L.L. A implicação da constituição de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, M. P. (Org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005, p. 105-119.

FREITAS, M.A. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 79-94.

GARBUIO, L.M. **Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KLAUS, M.M.K. **A formação da competência teórica do professor de LE: o que revelam os estágios**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

MIRANDA, D.F. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio Para Língua Estrangeira: leitura articulada e percepções de professores**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

OLIVEIRA, M.K. História, consciência e educação. In: PINTO, M. da C. (Ed.). **Coleção memória da pedagogia**, n. 2: Lev Semenovich Vygotsky: Uma educação dialética. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p. 6-13.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

A (trans) formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis

281

_____. **Formando o profissional competente.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2004.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: BONINI, A.; MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo, 2005. p. 184-207.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SADALLA, A. M. F. A.; BACCHIEGGA, F.; PINA, T. A.; WISNIVESKY, M. Psicologia, licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 47-92.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. et al. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21- 39.

SERRANI, S.M. **Discurso e cultura na aula de língua.** Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, A. **Era uma vez... O Conto de Fadas no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: O Gênero como Instrumento.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SILVA, K.A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês).** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. As competências do professor contemporâneo de língua

estrangeira (inglês) para o meio virtual. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 217-236.

_____; ROCHA, C.H. A formação do professor de LE (inglês): investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis. **Contexturas: Ensino Crítico de Inglês**, APLIESP, vol. 10, p. 45-64, 2006.

_____; _____. SANDEI, M.L.R. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. **Contexturas: Ensino Crítico de Inglês**, APLIESP, v. 8, p. 19-40, 2005.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, L. F. Processos de cultura e internalização. In: PINTO, M. da C. (Eds.). **Coleção memória da pedagogia**, n. 2: Lev Semenovich Vygotsky: uma educação dialética. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p. 76-83.

SZUNDY, P. T. C. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984/1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOOD, D. **How children think and learn**. Blackwell Publishing, 1998.

Recebido em 31 mar. 2010 / Aprovado em 30 ago. 2010

A (trans) formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis

283